

Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder

Maria Preciosa Silva & Isabel Pestana Neves

Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

O estudo faz parte de uma investigação mais ampla que procura compreender a relação entre os comportamentos de (in)disciplina e as práticas pedagógicas dos professores e explorar razões subjacentes a essa relação. Teoricamente, a investigação baseia-se no modelo do discurso pedagógico de Bernstein. O estudo centra-se em quatro casos de alunos, de duas turmas de Ciências da Natureza do 6º ano de escolaridade e tem como objectivos: (1) analisar os comportamentos de (in)disciplina em função da interacção entre as disposições sócio-afectivas e a orientação específica de codificação dos alunos para as relações de controlo e de poder que caracterizam o contexto regulador das práticas pedagógicas dos professores; e (2) avaliar em que medida essa interacção permite explicar diferentes níveis de indisciplina. Os resultados sugerem que os comportamentos de indisciplina em sala de aula são o resultado da interacção entre as disposições sócio-afectivas dos alunos para as práticas dos professores e a sua orientação específica de codificação para as relações de controlo que caracterizam o contexto regulador dessas práticas. Sugerem, também, que orientações específicas de codificação distintas para as relações de poder professor/aluno, podem explicar diferentes níveis de indisciplina.

Palavras-chave

(In)disciplina; Orientação específica de codificação; Disposições sócio-afectivas; Relações de controlo; Relações de poder; Prática pedagógica

Introdução

Um dos assuntos que emerge frequentemente da conversa entre professores é o da indisciplina. Trata-se de um assunto que preocupa não só os professores em início de carreira, mas também aqueles que têm já uma vasta experiência de ensino. Os primeiros, pelos relatos que vão ouvindo de outros professores, temem não saber gerir possíveis incidentes que surjam nas suas aulas. Os outros, porque já se confrontaram com situações cujo desfecho final não foi bem sucedido, temem enfrentar situações idênticas. Se este assunto preocupa tanto os professores e se sobre ele já se desenvolveu uma vasta investigação, por que razão têm os professores tanta dificuldade em encontrar soluções para este problema? Provavelmente, muitos professores desconhecem grande parte da investigação que se faz neste domínio e alguns dos que a conhecem, possivelmente, não lhe reconhecem a devida utilidade. Trata-se de um problema ao nível da formação de professores, em que as fronteiras entre a investigação e a intervenção continuam fortemente marcadas.

De acordo com vários autores (por exemplo, Amado, 2000), a solução deve estar mais na prevenção do que na correcção. Mas como é que se pode prevenir quando não se sabe como actuar convenientemente? Não só para uma resolução correcta das situações de indisciplina, como também para a sua prevenção é importante os professores conhecerem os meios de análise que a investigação lhes pode proporcionar.

O estudo apresentado neste artigo, usando conceitos fornecidos pela teoria de Bernstein (1990, 2000), procura dar um contributo nesse sentido. Ele faz parte de uma investigação mais ampla (Silva, 2002) em que se procurou analisar, segundo uma perspectiva sociológica, a relação entre a (in)disciplina e a prática pedagógica dos professores no contexto da aula de ciências e as razões subjacentes a essa relação. Nessa investigação verificou-se que a (in)disciplina parecia estar relacionada com a posse, por parte dos alunos, da orientação específica de codificação para a vertente reguladora da prática pedagógica das professoras e com as disposições sócio-afectivas para essa prática (Silva, 2002; Silva & Neves, 2004). No presente estudo, procura-se aprofundar estes resultados, analisando os comportamentos de (in)disciplina de alguns alunos, em termos de interacção entre a orientação específica de codificação para as relações de controlo e de poder professor/aluno, no

contexto regulador da prática pedagógica do professor, e as disposições sócio-afectivas para essa mesma prática. De acordo com este objectivo, estabeleceram-se as seguintes questões de investigação: a) analisar em que medida os comportamentos de (in)disciplina reflectem a interacção entre a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, que caracterizam o contexto regulador da prática pedagógica, e as disposições sócio-afectivas para essa prática e b) analisar em que medida diferentes níveis de indisciplina reflectem a interacção entre a orientação específica de codificação dos alunos para as relações de poder professor/aluno, que caracterizam igualmente o contexto regulador da prática pedagógica, e as disposições sócio-afectivas para essa prática.

Enquadramento teórico

Quando se fala em indisciplina nem sempre se fala do mesmo. Para alguns professores, quando um aluno entra na sala de aula com o boné na cabeça ou a mascar pastilha elástica é considerado indisciplinado, enquanto que para outros professores não é. Estes diferentes entendimentos resultam possivelmente de, nalguns casos, a indisciplina se reportar aos comportamentos e noutros às significações. Talvez, também por isso, a indisciplina apareça definida de forma muito variada na literatura (Amado, 1998; Durkheim, 1984; Estrela, 1992; Magalhães, 1992; Silva, Nossa & Silvério, 2000).

No presente estudo, considerou-se indisciplina na sala de aula como a *manifestação de actos/condutas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, consequentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem*. Neste sentido, os actos e condutas manifestados pelos alunos e legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de *disciplina*, enquanto que os actos e condutas não legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de *indisciplina*. É de salientar que, no âmbito do enquadramento teórico deste estudo, a prática pedagógica é entendida como uma determinada modalidade de código pedagógico, ou seja, como uma determinada forma de institucionalização da orientação elaborada da escola, que pode ser caracterizada,

sociologicamente, com base numa descrição pormenorizada das relações de poder (classificação) e de controlo (enquadramento) que definem os contextos instrucional e regulador da sala de aula. O contexto instrucional diz respeito ao conjunto de conhecimentos e competências cognitivas directamente ligadas com uma dada disciplina ou área disciplinar, enquanto que o contexto regulador diz respeito ao conjunto de valores, atitudes e normas de conduta que caracterizam os processos de interacção social na sala de aula. Em termos globais, práticas pedagógicas caracterizadas por classificações e enquadramentos fortes correspondem a práticas didácticas, centradas no transmissor, enquanto que práticas pedagógicas caracterizadas por classificações e enquadramentos fracos correspondem a práticas auto-reguladoras, centradas no aquisidor; entre estes dois tipos extremos é possível haver modalidades de prática mista que, nalgumas relações, são caracterizadas por classificações e/ou enquadramentos fortes e, noutras relações, por classificações e/ou enquadramentos fracos.

Segundo Bernstein (1990, 2000), para que um aluno revele um desempenho apropriado num contexto específico (instrucional ou regulador) da prática pedagógica, é necessária a aquisição das regras de reconhecimento e de realização para esse contexto, ou seja, é necessário a aquisição da orientação específica de codificação para esse contexto (Figura 1). A posse das regras de reconhecimento permite fazer a distinção entre contextos através da identificação das características específicas de um dado contexto, enquanto a posse das regras de realização cria os meios para a selecção dos significados apropriados ao contexto (realização passiva) e para a produção do texto legítimo (realização activa).

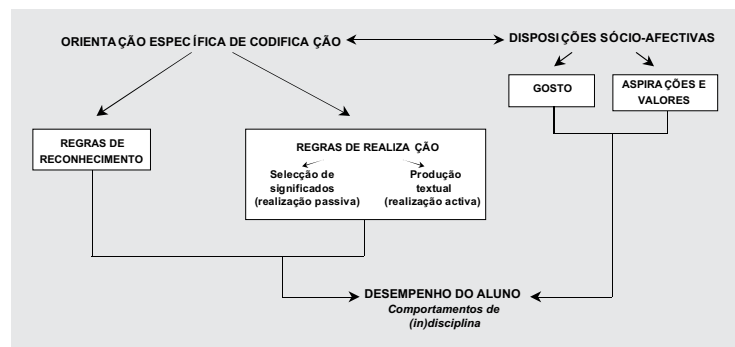


Figura 1 - Orientação específica de codificação, disposições sócio-afectivas e desempenho do aluno em contextos específicos de sala de aula (Adaptado de Moraes & Antunes, 1993)

É de salientar que, de acordo com o esquema apresentado, quando se considera o desempenho dos alunos em termos de comportamentos de (in)disciplina, esse desempenho está a ser analisado em função da orientação específica de codificação para o *contexto regulador* da prática pedagógica em sala de aula. Dado que contextos reguladores específicos da prática pedagógica podem diferir nas relações de controlo e nas relações de poder que caracterizam as interações professor/aluno em sala de aula, poder-se-á apreciar a orientação específica de codificação dos alunos para o contexto regulador da prática pedagógica em função de cada um dos dois tipos de relações (controlo e poder). Nesta perspectiva de análise, para que os alunos revelem um desempenho legítimo num determinado contexto regulador (isto é, sejam disciplinados) deverão possuir a orientação específica de codificação para as relações de controlo que caracterizam esse contexto. Isto significa que os alunos deverão ter *regras de reconhecimento* que lhes permitam reconhecer as relações de controlo que estão presentes na prática reguladora do seu professor; significa também que deverão ter *regras de realização* que lhes permitam, não só seleccionar, como significados apropriados à prática reguladora específica do professor, as atitudes e condutas legitimadas nessa prática (*realização passiva*), como actuar em conformidade com essas atitudes e condutas (*realização activa*). Se os alunos não possuírem, num grau mínimo, estas regras, significa que não têm a orientação específica de

codificação para as relações de controlo que caracterizam o contexto regulador em causa e, na ausência desta, poderão revelar-se indisciplinados. Contudo, os alunos poderão possuir a orientação específica de codificação e serem igualmente indisciplinados, pois, como também é evidenciado no modelo da figura 1, o desempenho num determinado contexto é mediado pelas disposições sócio-afectivas. Esse desempenho resulta da interacção entre a orientação específica de codificação e as disposições sócio-afectivas. As disposições sócio-afectivas correspondem a algo que é intrínseco ao indivíduo e que tem a ver com a sua motivação e predisposição para produzir o texto requerido num determinado contexto. Ter disposições sócio-afectivas favoráveis num determinado contexto significa ter gosto e/ou aspirações e valores para as relações legitimadas nesse contexto. Assim, mesmo que os alunos tenham, no contexto regulador da prática pedagógica, a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, se não gostarem da prática (instrucional e/ou reguladora) do professor e não tiverem aspirações e valores para o texto (instrucional e/ou regulador) requerido pela escola/professor, poderão ser igualmente indisciplinados.

Em síntese, a indisciplina em sala de aula, considerada na perspectiva do nosso modelo de análise (Figura 1), poderá resultar da ausência de orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, que caracterizam o contexto regulador da prática pedagógica, e/ou de disposições sócio-afectivas favoráveis para essa prática. Contudo, como refere Amado (1998, 2000, 2001), podem existir diferentes níveis de indisciplina. Segundo este autor podem ser definidos três níveis. O primeiro, que intitula de "desvios às regras de produção", abrange os incidentes a que é imputado um carácter "disruptivo" por causarem "perturbação" ao bom funcionamento da aula. O segundo nível, "conflito interpares", contempla os incidentes que traduzem essencialmente dificuldades de relacionamento entre os alunos, podendo também traduzir-se em fenómenos de "violência" e "bullying". Finalmente, o terceiro nível, "conflitos da relação professor/aluno", inclui os comportamentos que, de algum modo, põem em causa o poder e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola.

Segundo Crozier e Friedberg (1977), o exercício do poder não é um exercício solitário, pois o carácter relacional do poder implica sempre a

possibilidade de negociação e de adaptação dos actores envolvidos nessa relação. Deste modo, mesmo numa relação fortemente assimétrica e desigual, como é a relação entre professor e alunos, nenhum actor está completamente desprovido de poder. Isto significa que também os alunos dispõem de uma pequena parcela de poder, embora esta seja, sobretudo, de natureza informal, já que se trata de um poder que não é legitimado nem pela instituição-escola, nem pela sociedade.

Diversas investigações têm-se debruçado sobre a questão do poder informal dos alunos e as diferentes formas de o porem em prática (Delamont, 1987; Woods, 1987). Este poder informal é um *poder de grupo* que está directamente relacionado com o número de alunos que são mobilizados contra o professor. De acordo com Delamont (1987), "Para ter poder, um aluno necessita de auxílio dos amigos" (p. 89). Assim, quanto maior for o número de alunos envolvidos numa dada situação, mais reduzidas serão as assimetrias criadas pelas relações de poder professor/aluno.

De acordo com o modelo de que partimos, os diferentes níveis de indisciplina, anteriormente referidos, poderão ser perspectivados em função da interacção entre a orientação específica de codificação para as *relações de poder* professor/aluno, que caracterizam o contexto regulador da prática pedagógica, e as disposições sócio-afectivas para essa prática¹. Assim, um aluno com comportamentos de indisciplina, que não tenha a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno poderá estar apenas envolvido em incidentes correspondentes aos dois primeiros níveis de indisciplina. O facto de não reconhecer que existe uma assimetria de poder entre professor e alunos e/ou não saber como pode esbater esta assimetria de poder, impede-o de voluntariamente afrontar o professor, ou seja, impede-o de revelar comportamentos que, de algum modo, possam pôr em causa o poder e o estatuto do professor. O seu comportamento indisciplinado poderá ser apenas reflexo da ausência de orientação específica de codificação para as *relações de controlo* professor/aluno e/ou de disposições sócio afectivas favoráveis para a prática pedagógica do professor. Contudo, se um aluno com disposições sócio-afectivas desfavoráveis para a prática pedagógica do professor, possuir a orientação específica de codificação para as *relações de poder* professor/aluno, ele poderá envolver-se em incidentes que põem em causa o poder e o estatuto do professor (terceiro nível de indisciplina).

Metodologia

A perspectiva metodológica que orientou o estudo foi de natureza compreensiva-interpretativa. Foi usada uma linguagem externa de descrição derivada da linguagem interna de descrição desenvolvida por Bernstein (1990, 2000), isto é, recorreu-se a uma metodologia baseada numa relação dialéctica entre o teórico e o empírico de modo a que as preposições teóricas, a linguagem externa de descrição e a análise empírica interagissem entre si.

Sujeitos do estudo

Para este estudo foram seleccionados 4 alunos de duas turmas do 6º ano de escolaridade: 3 alunos de uma das turmas (X) e 1 aluno da outra turma (Y). Estas turmas, que foram objecto de análise na investigação mais ampla em que o presente estudo se integra (Silva, 2002), foram leccionadas, na disciplina de Ciências da Natureza, por diferentes professoras. As práticas pedagógicas das duas professoras revelaram-se bastante diferentes. A professora da turma X usava uma prática que se aproximava de um modelo didáctico, ou seja, uma prática mais centrada no professor, enquanto a professora da turma Y usava uma prática que traduzia um modelo de prática mista, mais centrada no aluno². As duas turmas revelaram-se bastante diferentes em termos de comportamento. Os alunos da turma X eram globalmente muito indisciplinados na aula de Ciências da Natureza, enquanto os alunos da turma Y revelaram-se globalmente disciplinados, apesar de, no ano anterior à investigação, ambas as turmas, leccionadas pela professora da turma X, terem sido consideradas muito indisciplinadas nesta disciplina.

Com a selecção dos quatro alunos, pretende-se ilustrar casos representativos de alunos disciplinados de ambas as turmas e de alunos indisciplinados, envolvidos em incidentes que traduzissem níveis diferentes de indisciplina. Dos 3 alunos da turma X, dois foram considerados, pela professora de Ciências, bastante indisciplinados, enquanto o outro foi considerado disciplinado. O aluno da turma Y era disciplinado, embora, no ano anterior, tivesse estado envolvido em inúmeros incidentes disciplinares.

Aspectos metodológicos gerais

De acordo com os objectivos deste estudo era necessário saber se os alunos tinham, para o contexto regulador da prática pedagógica das

professoras, a orientação específica de codificação para as relações de controlo e para as relações de poder professor/aluno e quais as disposições sócio-afectivas dos alunos para a prática das suas professoras. Para o efeito, foi preciso, por um lado, verificar se, para o contexto regulador da prática pedagógica, os alunos reconheciam as relações de controlo professora/alunos, se tinham as regras de realização para essas relações, quais as suas disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica das suas professoras e quais as características sociológicas dessas práticas. Por outro lado, foi também necessário verificar, para o contexto regulador da prática pedagógica, se os alunos reconheciam as relações de poder professora/aluno e se sabiam actuar de modo a enfraquecerem essas relações.

Por forma a caracterizar a prática pedagógica das professoras e conhecer o desempenho dos alunos, em termos de comportamentos de (in)disciplina, recorreu-se à análise dos dados provenientes da observação de aulas de Ciências da Natureza das duas turmas a que pertenciam os alunos. Para a caracterização das práticas pedagógicas, foram construídos instrumentos que contemplavam relações tanto ao nível do contexto regulador, como ao nível do contexto instrucional³. Para conhecer a orientação específica de codificação dos alunos para o contexto regulador da prática pedagógica, quando se considera esse contexto em termos das relações de controlo professor/aluno, e também para conhecer as disposições sócio-afectivas dos alunos para a prática pedagógica das professoras, foi aplicado, numa primeira fase, um questionário a todos os alunos das duas turmas e depois, numa segunda fase, foi efectuada uma entrevista semi-estruturada aos quatro alunos deste estudo⁴. Relativamente ao questionário, as questões que se destinavam a obter dados sobre o reconhecimento das relações de controlo professor/aluno estavam orientadas no sentido de os alunos, perante incidentes críticos de indisciplina observados nas aulas e perante diferentes modalidades de prática pedagógica, representados em banda desenhada⁵, identificarem respectivamente: (1) o tipo de controlo mais frequentemente utilizado pela sua professora; (2) a modalidade de prática reguladora que mais se assemelhava à da sua professora. As questões que visavam obter dados sobre as regras de realização centravam-se também em incidentes observados nas aulas e representados em banda desenhada, mas estavam orientadas no sentido de os alunos identificarem as atitudes mais legitimadas pela professora no contexto regulador da sua prática. Finalmente,

para conhecer as disposições sócio-afectivas dos alunos para a prática pedagógica das suas professoras, solicitou-se que indicassem, justificando, entre várias modalidades de prática pedagógica, também representadas em banda desenhada, as que mais gostavam, fazendo-se depois a comparação com o tipo de prática da respectiva professora, que havíamos previamente caracterizado, com base na observação das suas aulas.

Relativamente à entrevista, as questões que a orientaram serviram para consolidar/aprofundar os dados respeitantes à orientação específica de codificação para as relações de controlo professora/aluno, presentes no contexto regulador da prática pedagógica e os dados respeitantes às disposições sócio-afectivas; serviram, também, para analisar, quanto ao contexto regulador, a orientação específica de codificação dos alunos para as relações de poder professora/aluno. De salientar que, para esta entrevista, se definiram primeiro as questões a abordar e, em seguida, construiu-se um guião com essas questões. Depois, fez-se a pilotagem da entrevista a fim de se identificar a eficácia das questões, relativamente aos objectivos previstos, e introduziram-se as alterações necessárias.

Quatro casos de alunos

Os quatro alunos considerados neste estudo evidenciaram uma *forma de estar* na sala de aula muito diferente. Dois revelaram, com grande frequência, comportamentos de indisciplina, enquanto os outros dois se comportaram de acordo com o que era legitimado no contexto regulador da prática da sua professora, ou seja, revelaram-se disciplinados. De entre os que foram considerados indisciplinados, verificou-se que os tipos de comportamentos que manifestaram eram muito diferentes. Um destes alunos, embora indisciplinado, apenas se envolveu em incidentes relacionados com o desrespeito pelas regras de funcionamento da aula, enquanto o outro, para além de se envolver neste tipo de incidentes, revelou, sobretudo, comportamentos que visavam atingir premeditadamente a autoridade e o estatuto da professora. A análise dos quatro casos, tem como principal objectivo sugerir, no âmbito do quadro teórico utilizado, hipóteses explicativas da ocorrência de comportamentos de disciplina e de indisciplina e da manifestação de diferentes graus de indisciplina.

O caso do Marco

O Marco era aluno da turma indisciplinada (turma X) e tinha, no momento da recolha dos dados deste estudo, 14 anos. Era muito indisciplinado e acumulava já três repetências, tendo a primeira ocorrido no 4º ano de escolaridade e as outras duas no 5º ano. Vivia juntamente com a mãe, uma irmã e o padrasto, numa zona da periferia da cidade de Lisboa. O padrasto era servente de pedreiro e estava, na altura em que contactámos o Marco, desempregado. A mãe trabalhava como embaladora numa pequena empresa e a irmã, de apenas 10 anos, era estudante. Quanto ao pai biológico do Marco constatou-se que este não mantinha qualquer relacionamento com o filho. O Marco dizia mesmo que não o conhecia. As habilitações académicas do agregado familiar do aluno eram baixas. A mãe frequentou o ensino preparatório, mas não o completou e o padrasto tinha apenas o 2º ano de escolaridade.

O desempenho deste aluno, a nível do contexto regulador, era frequentemente ilegítimo, ou seja, era um aluno frequentemente indisciplinado. Era o líder da turma e a sua influência sobre os colegas era bastante notória. Para além de não cumprir as indicações dadas pela professora como, por exemplo, passar o que estava escrito no quadro ou fazer as tarefas solicitadas, afrontava-a frequentemente e, por vezes, chegou mesmo a ameaçá-la e a insultá-la. Levantava-se constantemente para falar com os colegas ou então para lhes tirar objectos. Era, geralmente, ele que enviava mensagens para os colegas no sentido destes actuarem de acordo com o plano que concebera. No entanto, por vezes, assumia o papel de "aluno bem comportado", mostrando-se atento e interessado. Sempre que isto acontecia, logo de seguida, começava a denunciar os colegas, dizendo que estavam a fazer "isto" ou "aquilo" e que dessa forma não conseguia estar atento. Implorava mesmo que a professora actuasse junto dos colegas. É claro que toda esta encenação fazia parte de uma estratégia que ele combinara com os colegas. Veja-se a seguinte situação ocorrida numa das aulas observadas:

A professora questiona os alunos acerca da grande circulação [circulação sanguínea] e, nessa sequência, faz uma pergunta ao Marco que parecia estar atento. Ele tenta responder, mas logo de seguida diz, "não me consigo concentrar! Olha ali uma revista pornográfica! Você não vê as revistas que eles têm ali?". Perante a denúncia do aluno, a professora interveio dizendo para um

dos alunos que suspeitou estar na posse da revista "Vou chamar a empregada. É falta de respeito. Tu tens falta de respeito, tenho que te mandar...". Estava lançado o caos. Ninguém assumia ser o dono da revista e esta passava de uns alunos para os outros sem que a professora a conseguisse reter. Por fim um aluno atirou-a pela janela.

Pelo que se observou, este incidente não ocorreu por acaso; o Marco actuou premeditadamente, prevendo o que iria suceder.

Segundo a classificação que Amado (1998, 2000, 2001) faz dos actos de indisciplina, admite-se que o comportamento do Marco, no decorrer das aulas observadas, se manifestou nos três níveis de indisciplina propostos, tendo-se mesmo verificado um predomínio de actos correspondentes ao terceiro nível, já que a sua actuação estava muito virada para a afronta da professora.

De acordo com o modelo de análise utilizado, verificou-se, a partir da resposta ao questionário, que este aluno identificou claramente o tipo de controlo mais frequentemente utilizado pela sua professora e seleccionou, de entre diferentes modalidades de prática reguladora, representadas em banda desenhada, a que mais se assemelhava à da sua professora. Deste modo, considerou-se que o aluno reconhecia, para o contexto regulador da prática pedagógica, as relações de controlo professora/aluno (possuía as regras de reconhecimento). Verificou-se também, a partir da análise da entrevista, que o Marco foi capaz de identificar as atitudes e condutas que eram legitimadas pela professora no contexto regulador da sua prática. Por exemplo, perante a questão: "Como é que se devem comportar para que a vossa professora de Ciências os considere bem comportados?", o aluno respondeu "[...] estarmos calados, falarmos na nossa vez, só sairmos do lugar quando a 'stora' der autorização, não interromper a aula, não prejudicarmos a aula... não começar a falar com os outros colegas coisas sem ser da aula". Atendendo a que a professora utilizava apenas um método expositivo, assumindo o aluno um papel passivo, onde as atitudes mais valorizadas eram a obediência à professora e às regras, esta resposta do aluno sugere que ele possuía, para o contexto regulador da prática pedagógica, as regras de realização passiva para as relações de controlo professor/aluno. Contudo, a sua conduta na aula era bastante diferente da que referiu, o que levaria a supor que isso ou se devia à falta de regras de realização activa para actuar de acordo com as

relações de controlo que caracterizavam o contexto regulador da prática pedagógica da sua professora e/ou à falta de disposições sócio-afectivas favoráveis para essa prática.

Pensando que o Marco, na primeira aula assistida, teve um desempenho que correspondeu ao que disse que deveria ser o comportamento dos alunos naquela aula e pensando também que, noutras aulas, durante algum tempo, ele assumiu essa conduta, admite-se que o aluno tinha a realização activa para as relações de controlo professora/aluno. Assim, uma vez que o aluno possuía, para o contexto regulador da prática pedagógica da sua professora, as regras de reconhecimento e as regras de realização para as relações de controlo professor/aluno, isso significa que possuía, para o contexto em análise, a orientação específica de codificação. Contudo, em relação às disposições sócio-afectivas, os dados do questionário indicam que este aluno não gostava da prática da sua professora, já que respondeu ter preferência por uma prática que continha características opostas às características observadas na prática pedagógica da sua professora (caracterizada, globalmente, por enquadramentos fortes). Estes dados são confirmados na entrevista, quando, perante a questão "*Gostas da forma como a professora se relaciona convosco?*", o aluno diz:

"No meu caso não gosto. Eu faço qualquer coisinha e ela começa logo aos gritos comigo, começa-me logo a ameaçar que me manda para a rua, que me manda logo para conselho disciplinar, que me vai pôr uma participação em cima [...] A minha disciplina preferida é Ciências. O que está lá a estragar tudo é a professora. Esta stora que eu tenho apanhei-a duas vezes e nos outros anos apanhei outras storas que eram excelentes [...]".

Além do Marco não gostar da prática pedagógica da professora, também foi perceptível, pelas conversas que se manteve com o aluno e com a sua directora de turma, que não existia na família uma valorização do discurso da escola. Por exemplo, o facto do Marco ser indisciplinado em algumas disciplinas não constituía um factor de preocupação por parte do seu encarregado de educação. Para este, o Marco estava na escola porque a escolaridade era obrigatória, mas no ano seguinte todos os problemas estariam solucionados porque iria trabalhar. Segundo Neves e Morais (1993) as relações sociais que se estabelecem no seio da família, particularmente entre o pai e a mãe e também entre os pais e os filhos, representam uma prática reguladora implícita e tácita, através da qual os filhos se apercebem

de múltiplas relações sociais que são valorizadas na família/comunidade. Assim sendo, também a desvalorização que a família do Marco fazia da escola acabava por ser percebida por ele, podendo conduzir à ausência de aspirações/valores para o texto regulador exigido pela prática da professora, o que se reflectiria nas suas disposições sócio-afectivas. Com efeito, se o aluno não gostava da prática pedagógica da professora e, simultaneamente, não tinha aspirações e valores relacionados com o discurso da escola, as suas disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica da professora seriam fortemente desfavoráveis. Assim, o desempenho ilegítimo do Marco parece resultar do facto das suas disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica da professora serem desfavoráveis, já que possuía a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno que caracterizavam o contexto regulador da prática da sua professora.

Isto pode constituir uma razão explicativa do comportamento de indisciplina deste aluno. No entanto, por que razão os seus comportamentos reflectiam um nível de indisciplina superior ao dos colegas? Embora reconhecendo o poder legítimo da professora, o Marco tentava subvertê-lo. Como se pode ilustrar, através resposta que deu na entrevista à questão "*Por que é que os alunos tinham um mau comportamento na aula de Ciências da Natureza*", ele mostra que reconhecia, para o contexto regulador da prática pedagógica, as relações de poder professora/alunos:

"Gostam de ver a professora irritada com os alunos. Muitas vezes não estamos satisfeitos com as atitudes dela [professora] e depois a gente não pode fazer nada, a 'stora' tem sempre razão, então é desta forma que a gente faz. A 'stora' é que manda, depois às vezes a gente não fica lá muito contente dela fazer algumas coisas, como não podemos fazer nada, fazemos isso [...] a gente numas aulas temos respeito, àquela [professora] não temos respeito nenhum [...]".

Na verdade, só na posse deste reconhecimento é que se justifica que o aluno diga "a stora é que manda [...] como não podemos fazer nada, fazemos isso". Além disso, perante a questão "*Se vocês quiserem, achas que conseguem impedir que a professora de Ciências concretize o que tinha previsto fazer na aula?*", ele diz:

"Sim, se a gente se combinar e se tiverem de acordo, basta entrarem 4 ou 5, pronto, para estragarem uma aula, ou até, se for preciso, três. Se for um não

causa nada, agora se forem três a 'stora' não tem a certeza de quem é, não pode mandar para a rua porque não sabe quem é [para impedir que a professora dê a aula], gritamos, mandamos papeis, metemos papelinhos dentro da caneta e mandamos. Mandamos as borrachas contra os estores. O Ricardo bate à porta, a 'stora' vai lá mas não vê ninguém e volta para trás [...]. Quanto mais, melhor!"

Isto revela que o Marco também sabe como pode proceder para enfraquecer as relações de poder professor/aluno. O aluno tem consciência que, através de uma actuação em grupo, consegue aumentar o seu poder informal e consequentemente diminuir o da professora, o que denota que tem as regras de realização para o enfraquecimento das relações de poder professor/aluno que definem o contexto regulador da prática pedagógica.

Em síntese, uma vez que o Marco revelou ter, para o contexto regulador da prática pedagógica da professora, a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, o seu desempenho ilegítimo parece ser o resultado da ausência de disposições sócio-afectivas favoráveis para a prática pedagógica da professora. Por outro lado, o nível de indisciplina em que se enquadravam grande parte dos seus actos (terceiro nível) parece ser o resultado dele reconhecer, no contexto regulador da prática pedagógica, as relações de poder professor/aluno e actuar de modo a enfraquecer essas relações, ou seja, parece ser o resultado de ter a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno, associado ao facto de ter disposições sócio-afectivas desfavoráveis para a prática pedagógica da professora.

O caso do Ricardo

O Ricardo era também um aluno da turma X considerado, pela professora, como muito indisciplinado. Tinha, na altura da recolha dos dados, 14 anos e contava já com duas reprovações, uma no 4º ano e outra no 5º ano de escolaridade. Vivia com o pai, a mãe e um irmão mais velho, de 21 anos, que era na altura estudante universitário. O pai trabalhava como motorista, enquanto a mãe era empregada doméstica, sendo as habilitações académicas de ambos, respectivamente, 5º ano do liceu e 4ª classe.

O Ricardo era um aluno muito instável, variando frequentemente a sua conduta. Adorava conversar e distraía-se com grande facilidade, já que se

deixava envolver, pelos colegas, nas sucessivas brincadeiras que planeavam. De um modo geral, era o líder da turma (o Marco) que o instigava a participar nas diversas situações ilegítimas que planeavam. Contudo, a sua conduta, ao contrário da de outros colegas, não se pautava pela agressividade com a professora. Do que se observou, em vários momentos da aula, ele assumia o papel de "palhaço". Levantava-se sem autorização da professora, ia conversar com os colegas e durante o trajecto aproveitava para fazer "palhaçadas". Quando estava sentado encontrava-se sistematicamente a conversar com o colega do lado e, quando este não estava, aproveitava para conversar com os colegas da frente. Raramente estava atento ao que a professora dizia e também muito raramente passava o que era escrito no quadro ou colaborava no que lhe era solicitado. Além disso, envolvia-se em discussões com os colegas que, algumas vezes, terminaram em agressões, não só verbais, como físicas. Contudo, é de referir que, apesar do desempenho deste aluno ser frequentemente ilegítimo, tinha características diferentes do desempenho do Marco. A actuação do Marco estava muito virada para a afronta da professora, ou seja, toda a sua conduta visava atingi-la, enquanto que a conduta do Ricardo estava mais associada a comportamentos que perturbavam o funcionamento da aula e provocavam o disfuncionamento das relações com os seus colegas. De acordo com a classificação que Amado (1998, 2000, 2001) faz dos actos de indisciplina, poder-se-á pensar que o comportamento do Ricardo se integrava nos primeiro e segundo níveis.

De acordo com os dados obtidos através do questionário, verificou-se que este aluno identificava, globalmente, as características do contexto regulador da prática pedagógica da sua professora, assim como o tipo de controlo mais frequentemente utilizado por esta, fazendo supor que reconhecia, para este contexto, as relações de controlo professora/aluno. Contudo, e ainda de acordo com o questionário, verificou-se que o Ricardo possuía, em grau baixo, a realização passiva para as relações de controlo professor/aluno, dado que não conseguiu seleccionar todos os significados considerados relevantes no contexto regulador da prática pedagógica da professora. Na entrevista, quando se perguntou "*Como é que teriam de se comportar para que a professora os considerasse bem comportados?*", ele disse:

"Estarmos calados, fazermos as coisas que a 'stora' manda, não falarmos todos ao mesmo tempo quando a 'stora' faz uma pergunta, levantar o dedo no ar ou então pedir licença para fazer uma pergunta, [...] quando queremos falar com um colega pedir autorização à 'stora' [...]".

Esta resposta sugere que o Ricardo seleccionou alguns dos significados associados ao contexto regulador da prática da sua professora. Contudo, o facto de o aluno referir que *"Eu quase que não faço essas brincadeiras, eu o que faço é quando a aula de Ciências está uma seca agarro, faço um desenho [...] ou então fico a falar com o meu colega"*, apesar de ter sido muito evidente, na observação das aulas desta professora, que a conversa entre alunos não era permitida, mostra que ele não foi capaz de seleccionar todos os significados atribuídos pela professora ao contexto regulador da sua prática pedagógica. Assim, considera-se que o aluno possuía, num grau baixo, as regras de realização passiva para as relações de controlo professor/aluno. Quanto às regras de realização activa para as mesmas relações, se se atender, por um lado, ao desempenho frequentemente ilegítimo revelado pelo aluno e, por outro lado, ao baixo grau de realização passiva, é lícito pensar que o grau de realização activa alcançado seria também muito baixo. Deste modo, apesar de se considerar que o aluno tinha as regras de reconhecimento, como os dados sugerem níveis baixos de realização (passiva e activa), admite-se que não possuía a orientação específica de codificação para a prática reguladora, quando se consideram as relações de controlo professor/aluno.

Relativamente às disposições sócio-afectivas é de referir que o Ricardo não gostava da prática da professora. Os dados do questionário mostram que ele preferia uma prática caracterizada por enquadramentos fracos ao nível dos contextos instrucional e regulador, contrariamente ao que se observava na prática da sua professora (caracterizada globalmente por enquadramentos fortes). Quando, face a várias modalidades de prática pedagógica, representadas em banda desenhada, se perguntou ao aluno de qual é que gostava mais, ele respondeu: *"Gostava que fosse como a professora do André [prática reguladora de enquadramento fraco] porque assim não gritava e os alunos não ficavam tão agitados [...]"* e *"gostava mais da aula da Jacinta [prática instrucional de enquadramento fraco] porque assim aprendia mais matéria e outras coisas [...] ao mesmo tempo que estava*

descontraído aprendia mais coisas de ciências". O desfasamento entre o tipo de prática que dizia gostar e a que recebia poderia ter contribuído para que as suas disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica da professora fossem desfavoráveis. No entanto, na entrevista, diz "[...] *mesmo que não se goste da 'stora', nós não podemos escolher a 'stora', é o que a minha mãe diz, não tens que gostar da 'stora', só tens é que estudar para teres uma nota para passares*". Isto indica que havia uma valorização da escola por parte da família do Ricardo, (o que não é surpreendente já que tinha um irmão que frequentava o ensino superior) e tal valorização pode justificar a posse de algumas aspirações e valores no sentido do que é legitimado pela professora/escola. Assim, o facto do Ricardo não gostar da prática pedagógica da professora, mas poder ter algumas aspirações para o texto requerido pela escola/prática, leva a admitir que as disposições sócio-afectivas seriam globalmente favoráveis.

Atendendo à análise efectuada, considera-se que o desempenho ilegítimo do Ricardo se poderia dever, entre outros factores, à ausência de orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, no contexto regulador da prática pedagógica.

É de sublinhar que apesar deste aluno ser indisciplinado, os seus comportamentos, como foi referido anteriormente, integram-se apenas nos 1º e 2º níveis de indisciplina, não se observando comportamentos integrados no 3º nível. Uma possível justificação para isso prende-se, possivelmente, com o facto deste aluno não ter, para o contexto regulador da prática pedagógica, a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno. Quando, na entrevista, diz "*O poder do professor é quando um professor é forte e não tem medo de nada. Tem poder sobre a turma e a turma respeita-o. Acho que esta professoza não tem poder nenhum [...]*", o Ricardo revela não reconhecer as relações de poder professor/aluno. Por outro lado, quando diz "*Diziam-me [os colegas] para atirar com isto, fazer barulho, andar a correr [...]. Fazemos estas brincadeiras em grupo, não sei ..., mas às vezes é por causa da aula estar mesmo chata, chata, não ter interesse e assim fica mais divertida*", evidencia que não tem as regras de realização para enfraquecer essas relações de poder.

O caso do Tiago

O Tiago, também aluno da turma indisciplinada (turma X), era muito bem comportado. Tinha 11 anos e nunca tinha reprovado. Vivia apenas com a mãe, já que o pai se encontrava temporariamente no estrangeiro, onde exercia a profissão de electromecânico. A mãe era contabilista e tinha na sua actividade profissional uma função de chefia. Frequentou o Curso Geral do Ensino Secundário, mas não o chegou a completar, enquanto que o marido, o pai do Tiago, completou o Curso Complementar do Ensino Secundário.

O Tiago era um aluno com um desempenho, a nível do contexto regulador, bastante regular e legitimado pela professora. Raramente esta tinha de o chamar a atenção pelo seu comportamento. Mesmo quando os colegas tentavam envolvê-lo em actos de indisciplina, ele tentava afastar-se, não tomando partido das brincadeiras, facto que também transpareceu da entrevista que lhe fizemos, quando, por exemplo, diz:

"Eles [colegas] estão mesmo atrás de mim. Eu sei quem é que faz isso, mandam papéis e escondem coisas, tiram os estojos, muitas vezes começam a atirar canetas pelo ar... eu não ligo, mas, por exemplo, quando olho para o meu colega do lado ele não passa as coisas e fica lá a ouvir as anedotas e entra nas brincadeiras que eles fazem".

Pela análise dos resultados do questionário e também pela análise da entrevista, verificou-se que o Tiago tinha as regras de reconhecimento e as regras de realização passiva para o contexto regulador da prática pedagógica da sua professora, quando se consideram as relações de controlo professor/aluno. Quando se perguntou *"como é que se deveriam comportar para que a professora ficasse satisfeita com o vosso comportamento"*, o aluno disse:

"Não falarmos nas aulas, não andarmos levantados, estarmos quietos, passar as coisas do quadro, porque senão não aprendemos a matéria que a 'stora' está a dar, responder na nossa vez, isso também é muito importante, pois se um responde e o outro está a falar ao mesmo tempo, a 'stora' não gosta ..., fazermos as tarefas que a 'stora' manda, obedecermos à 'stora'".

Uma vez que o Tiago revelou possuir, para o contexto regulador da prática pedagógica, as regras de reconhecimento e as regras de realização passiva para as relações de controlo professor/aluno e como, pela observação das aulas, se constatou que tinha um desempenho legítimo consistente, ou seja, possuía para este contexto a realização activa,

considerou-se que tinha a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno. Relativamente às disposições sócio-afectivas, verificou-se que o Tiago não gostava da prática da professora. Na resposta à questão, "*Qual das práticas [reguladora e instrucional], representadas em banda desenhada, é que gostas mais?*", o Tiago respondeu "*Eu gostava que a minha professora fosse como a do André [prática reguladora de enquadramento fraco] porque gosto de professoras fixes, que nos tratem como esta professora, explica com calma o que está mal [...]*" e "*Gostaria que fosse como a da Jacinta [prática instrucional de enquadramento fraco] porque estava mais à vontade, podíamos tirar dúvidas de coisas diferentes e conversar com os colegas sobre alguma dúvida, num trabalho de grupo*". Contudo, embora não gostasse da prática pedagógica da professora, tinha aspirações e valores, certamente reflexo da sua socialização primária, que o levavam a produzir o texto legitimado pela professora/escola. A propósito da questão "*Por que é que tu não fazes aquele tipo de coisas [actos de indisciplina] que os teus colegas fazem?*", ele respondeu:

"porque eu gosto de ter boas notas a tudo. Eu não vivo com o meu pai e então a maior parte das vezes sou eu que tenho de tomar conta da casa, porque a minha mãe trabalha até tarde, então eu quero ser alguma coisa na vida e quero ter boas notas que é para a minha mãe se orgulhar de mim".

Este discurso ilustra bem que existiam aspirações e valores no sentido de obter boas classificações e, por conseguinte, mesmo não gostando da prática pedagógica da professora ele considerava que valia a pena fazer um esforço e ter um bom desempenho no contexto regulador, já que isso seria essencial para conseguir os resultados que desejava. Deste modo, o Tiago tinha não só a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, como também disposições sócio-afectivas globalmente favoráveis para a prática pedagógica da professora.

Porém, não deixa de ser também interessante constatar que o Tiago, tal como o Marco, reconhecia, para o contexto regulador da prática pedagógica, as relações de poder professora/aluno e conhecia o modo de enfraquecer essas relações de poder, sabendo mesmo como actuar para o conseguir, ou seja, este aluno tinha também, para o contexto em análise, a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno, como se pode ver pelos seguintes excertos da entrevista:

“O poder da professora para mim é quando se consegue impor e fazer respeitar. Ela [professora] tem poder... mas depois como já não tem muita força... como eu já disse, mandar o Hugo para a rua e depois começarem todos a manifestarem-se e... acabar por dizer afinal já não é preciso. Eles acabam sempre por conseguir o que querem [...] [as brincadeiras que decorriam nas aulas] era para gozar com a 'stora' e impedir que dê a aula. Eles até já estão a conseguir que lá uns colegas, falam com eles e acho que já estão a conseguir aumentar o grupinho. Eu acho que eles sabem o que estão a fazer. Por exemplo, nesse tal grupinho, o Paulo fica lá ao pé da porta e depois 3 ou 4 desse grupinho vão lá para trás de mim, por exemplo, começam a falar com o Luís e o Luís começa a falar com eles e chama o Nuno à atenção e depois o Nuno começa também a falar com eles e depois começam também as meninas e depois quando damos por conta a sala já está toda numa barulheira”.

Quando o Tiago diz *"o poder da professora para mim é quando se consegue impor e fazer respeitar. Ela [professora] tem poder [...]"*, indica que reconhece as relações de poder professor/aluno. Além disso, também na entrevista, quando diz *"o que eu acho que impede mais a professora de dar a aula é o facto deles falarem, insultarem, dizerem parvoíces, estarem constantemente a levantar-se do lugar para ir buscar as canetas que atiraram [...]"* revela que é capaz de seleccionar os significados inerentes a um enfraquecimento do poder da professora, ou seja, revela que tem as regras de realização para o enfraquecimento das relações de poder professora/aluno. Contudo, como o Tiago tinha disposições sócio-afectivas globalmente favoráveis para a prática da professora, o facto de possuir a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno, não o levava a actuar de forma a pôr em causa essas relações de poder.

O caso do Paulo

O Paulo era aluno da turma disciplinada (turma Y), tinha 14 anos, e era o segundo ano que frequentava aquela escola. Vivia, na altura, com o pai e a mãe, embora anteriormente, durante alguns anos, tivesse vivido apenas com a mãe no Arquipélago do Açores. Acumulava já três repetências, duas das quais tinham ocorrido no primeiro ciclo, o qual frequentara naquele Arquipélago. O pai era jornalista e a mãe funcionária administrativa, sendo as suas habilitações académicas respectivamente frequência de um curso superior numa Universidade e o curso geral dos liceus.

De acordo com o número de participações de natureza disciplinar, relativas ao ano anterior à investigação, e também de acordo com as informações prestadas, quer pela professora de Ciências da Natureza do 5º ano, quer pela Directora de Turma desse ano, o Paulo, no 5º ano, era bastante indisciplinado na aula de Ciências da Natureza. Era considerado um dos alunos mais indisciplinados da turma. Assumia frequentemente uma conduta que não era legitimada pela professora, perturbando o funcionamento da aula. O próprio aluno, na entrevista, descreve assim as suas aulas de Ciências da Natureza no 5º ano:

"[...] a 'stora' não tinha... deixava-nos falar, não metia ordem na sala, deixava-nos fazer tudo. Sentava-nos lá atrás no chão, com o caderno aberto e a 'stora' não fazia nada, por isso é que a gente não aprendia nada. Ela praticamente não dava aula, porque não conseguia dar e também não sabia dar muito bem. Não conseguia porque a gente fazia muito barulho e agora com esta 'stora' já não [...] às vezes até nos chamava nomes e essas coisas. Ficava irritada [...] o objectivo era chatear a 'stora' que era para não haver aula. Muitas vezes não havia aula".

Apesar dos professores e alunos que conheciam a turma do Paulo, no 5º ano, serem unânimes não só em relação à indisciplina que ocorria na aula de Ciências daquela turma, mas também em relação à conduta do Paulo, aquilo que se observou no 6º ano era muito diferente do que o aluno descreveu. Embora, por vezes, mostrasse alguma resistência na realização de determinadas tarefas, a professora acabava sempre por convencê-lo a aderir. Para além deste tipo de reacção, que sucedia muitas vezes, o Paulo não revelava uma conduta que afectasse a relação professora/aluno. Os únicos incidentes, apenas observados no 1º período do ano lectivo, diziam respeito à relação aluno/aluno. O Paulo tinha um mau relacionamento com um colega da turma e, por vezes, na própria aula, proferia alguns comentários menos correctos para com ele. Contudo, segundo a professora, no terceiro período, já eram bons amigos.

O Paulo revelou, assim, ter alterado bastante a sua conduta, na aula de Ciências, do 5º para o 6º ano e quando foi confrontado, na entrevista, com essa mudança, as razões que nos apontou foram:

"[A professora deste ano] é mais simpática, traz cassetes para a gente ver, vamos a visitas de estudo, fazemos trabalho em grupo e a gente gosta e não

faz muito barulho. Este ano podemos fazer perguntas à vontade. O ano passado, primeiro, não tínhamos oportunidade para fazer as perguntas e depois não havia perguntas para fazer, porque a gente não ouvia nada do que a professora dizia. [...] a 'stora' do ano passado era rabujenta, sempre a gritar. Este ano [...] A gente gosta mais como a 'stora' ensina, ela não deixa fazer barulho e ensina melhor. A 'stora' fica a falar connosco depois das aulas, antes das aulas".

De acordo com os dados do questionário, o Paulo revelou possuir, para o contexto regulador da prática pedagógica, o reconhecimento das relações de controlo professor/aluno e, em grau médio, a realização passiva para estas mesmas relações. A aquisição deste grau foi confirmada através dos dados da entrevista feita ao aluno, pois quando se lhe perguntou, como é que se deveria comportar para que a sua professora de Ciências o considerasse bem comportado, ele disse: "*Temos de ter pastilhas fora da boca, bem sentados, sem fazer barulho, sem estar a falar com o colega do lado e sem chatear a professora, respeitá-la*". Esta descrição mostra que o aluno não seleccionou todos os significados inerentes às relações de controlo professora/aluno pois, embora enfatizando o respeito pelas regras e referindo o respeito pela professora, mostra descuidar o respeito pelos colegas, que era uma das atitudes mais valorizadas pela sua professora no contexto regulador da prática pedagógica. Apesar do aluno possuir, apenas em grau médio, a realização passiva para as relações de controlo professor/aluno, apresentava, na aula, uma conduta que se aproximava do que era legitimado pela professora no contexto regulador da sua prática, o que significa que tinha as regras de realização activa para as relações de controlo professor/aluno e, portanto, os significados que conseguia identificar naquele contexto e a relação que estabelecia entre eles eram suficientes para o levarem a actuar em conformidade com as atitudes e condutas que eram mais valorizadas pela professora. Assim sendo, poder-se-á considerar que o Paulo possuía, para o contexto regulador da prática pedagógica da sua professora, a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno.

Relativamente às disposições sócio-afectivas, de acordo com os dados do questionário, constatou-se que ele gostava de uma prática pedagógica de enquadramento fraco, tanto na sua vertente reguladora, como na sua vertente instrucional, características que, na globalidade, estavam presentes na prática pedagógica da sua professora. Contudo, há que salientar

que as aspirações para o texto legitimado pela prática da professora, nomeadamente para o texto instrucional, eram fracas. Tanto pelo que se observou nas aulas, como pelo que a professora disse, este aluno não gostava de trabalhar, fazendo o possível por trabalhar pouco. Sempre que se tratava de uma tarefa em que tinha de escrever mostrava alguma relutância em fazê-la. No entanto, a professora, através de um controlo pessoal, conseguia convencê-lo a aderir ao trabalho. Como o aluno gostava do tipo de interacção professora/aluno acabava sempre por produzir o texto legitimado, o que reforça a importância do gosto pela prática da professora no desempenho do aluno, tanto a nível do contexto regulador, como do contexto instrucional. A mudança de comportamento do Paulo do 5º para o 6º ano parece, assim, estar relacionada com o facto de ele ter a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno que caracterizavam o contexto regulador da prática pedagógica da sua professora e de possuir disposições sócio-afectivas globalmente favoráveis para a prática pedagógica da professora.

Na tentativa de perceber melhor a mudança de desempenho deste aluno, do 5º para o 6º ano, procurou-se também analisar se o Paulo tinha a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno. De acordo com os dados da entrevista, foi possível inferir que reconhecia, efectivamente, as relações de poder professor/aluno e que sabia como enfraquecer esse poder, isto é, tinha as regras de realização para o micro-contexto dessas relações, como se pode verificar quando se refere ao que acontecia nas aulas de Ciências do 5º ano:

“[...] fazíamos em grupo, porque a professora quando eram muitos, em grupo, não mandava os cinco para a rua ou assim. Se fosse um só ia logo para a rua [...] ninguém gostava de ter aula com a ‘stora’. Não queriam ter aula com ela [...]. Combinávamos que íamos fazer uma grande confusão, que íamos atirar papelinhos, não sei para onde... e pronto. [...] Se nós quisermos a professora não consegue dar a aula, a gente está sempre a fazer asneiras, então a ‘stora’ não consegue dar a aula”.

Apesar de o Paulo ter a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno, o seu comportamento disciplinado no 6º ano parece ser o resultado de ele possuir, não só as disposições sócio-afectivas globalmente favoráveis para a prática da professora (nomeadamente o gosto pela prática da professora), como a orientação

específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno. A frase seguinte, dita por este aluno, reforça esta interpretação "Esta [professora] este ano impõe respeito, mas se nós quisermos também fazemos rebaldaria este ano, não sentimos é necessidade".

Considerações finais

Da análise dos quatro casos, sistematizada na figura 2, parece claro que a (in)disciplina, em sala de aula, pode resultar, entre outros factores, da interacção entre a orientação específica de codificação para o contexto regulador da prática pedagógica, quando se considera esse contexto em termos das relações de controlo professor/aluno, e as disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica do professor.

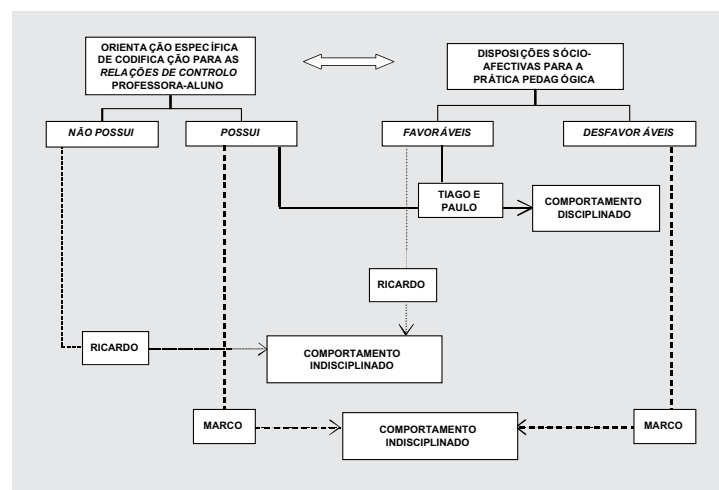


Figura 2 - A (in)disciplina em função da interacção entre as disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica do professor e a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno que caracterizam o contexto regulador dessa prática

Se o aluno não possui a orientação específica de codificação, porque não reconhece as relações de controlo professor/aluno e/ou porque não sabe

como actuar de acordo com o que é requerido nesse contexto, o seu desempenho tenderá a ser ilegítimo, em termos de comportamento disciplinar (caso do Ricardo). Contudo, mesmo que o aluno possua esta orientação específica de codificação, se as suas disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica do professor forem desfavoráveis, o seu desempenho tenderá a ser igualmente ilegítimo (caso do Marco). Deste modo, o desempenho do aluno só se revelará legítimo e consistente quando as duas condições se verificarem em simultâneo, ou seja, quando o aluno revelar, para o contexto regulador da prática pedagógica do professor, a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno e disposições sócio-afectivas favoráveis para a prática pedagógica (casos do Tiago e do Paulo).

Apesar da orientação específica de codificação ser uma condição essencial para um desempenho legítimo, de acordo com os casos apresentados, ela não se apresentou como uma razão, só por si, fortemente justificativa do comportamento dos alunos. As disposições sócio-afectivas parecem ter influenciado bastante o desempenho destes alunos. De salientar que isso só se tornou perceptível quando se entrou em linha de conta com todos os indicadores que podem estar associados às disposições sócio-afectivas (gosto, aspirações e valores). De facto, só uma análise mais detalhada das disposições sócio-afectivas permitiu compreender que, quando os alunos possuem, no contexto regulador da prática pedagógica, a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, o seu desempenho, em termos de comportamentos de disciplina, poderá ser legítimo, quer o aluno goste da prática pedagógica da professora, embora não tendo aspirações e valores para o texto legitimado pela escola (caso do Paulo), quer se verifique a situação inversa (caso do Tiago).

Quando se introduz na análise, dos casos de indisciplina, a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno (ver Fig. 3), o estudo sugere que um aluno indisciplinado que não tem a orientação específica de codificação para essas relações (caso do Ricardo), tende a revelar comportamentos de indisciplina pouco acentuados (1º e 2º níveis). Isto porque a indisciplina será apenas o resultado de o aluno não saber agir de acordo com o que é legitimado na prática reguladora, ao nível das relações de

controlo professor/aluno. Além disso, se o aluno não reconhece as relações de poder professor/aluno e/ou não sabe como deve actuar para as enfraquecer, não procurará afrontar o professor, ou seja, não procurará pôr em causa a sua autoridade e o seu estatuto. Contudo, se o aluno possuir a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno e, simultaneamente, tiver disposições sócio-afectivas desfavoráveis para a prática pedagógica do professor (caso do Marco), os seus comportamentos de indisciplina tendem a ser acentuados (3º nível). Neste caso, o aluno sabe como actuar para enfraquecer as relações de poder professor/aluno e, como não gosta da prática do professor e não tem aspirações e valores para o texto legitimado pela escola/professor, terá tendência em actuar no sentido de enfraquecer essas relações de poder. É de sublinhar que, nesta situação, as disposições sócio-afectivas parecem ser determinantes no desempenho do aluno. Com efeito, mesmo quando o aluno possui a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno, se ele tiver disposições sócio-afectivas favoráveis, provavelmente não se envolverá em incidentes de indisciplina (casos do Tiago e do Paulo).

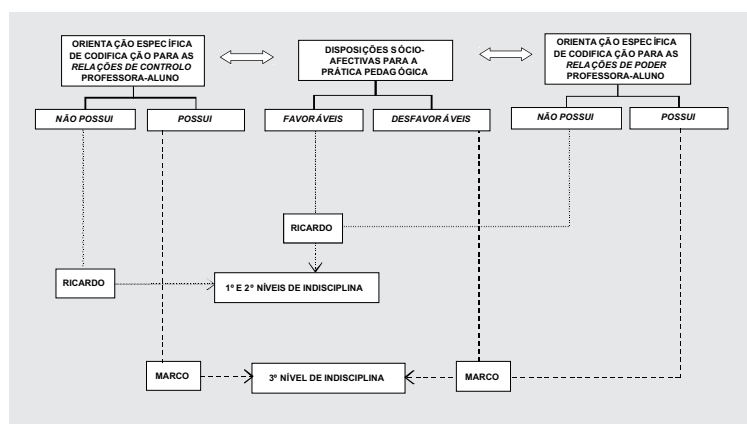


Figura 3 - Diferentes níveis de indisciplina: Interação entre as disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica do professor e a orientação específica de codificação para as relações de controlo e de poder que caracterizam o contexto regulador dessa prática

Em síntese, poderemos afirmar que, de acordo com o nosso modelo de análise, a indisciplina, em sala de aula, pode ser explicada pela ausência da orientação específica de codificação para as *relações de controlo professor/aluno* que caracteriza o contexto regulador da prática pedagógica do professor ou pela posse de disposições sócio-afectivas desfavoráveis para essa prática. De acordo com a mesma análise, os diferentes graus de indisciplina, que os alunos podem manifestar em sala de aula, poderão ser interpretados em função da sua orientação específica de codificação para as *relações de poder professor/aluno* que caracterizam o contexto regulador da prática pedagógica do professor.

Não sendo intenção do estudo fazer generalizações, com base na análise efectuada, é de realçar que os quatro casos apresentados são ilustrativos de diferentes comportamentos de (in)disciplina, frequentemente ocorridos em sala de aula e, nesse sentido, podem facultar dados importantes de reflexão. Além disso, como o estudo se baseia num modelo que permite explicar diferentes situações de indisciplina, ele poderá contribuir para indicar novas perspectivas de análise, que poderão ser importantes em termos de investigação educacional e de intervenção pedagógica. Se os professores, em vez de procurarem receitas, investirem mais numa reflexão baseada em análises desta natureza poderão, certamente, encontrar formas mais eficazes de resolver os seus problemas de indisciplina. Além disso, tratando-se a indisciplina de um fenómeno complexo, quanto maior for o número de interações que se consigam analisar, maior será também a compreensão do significado sociológico de indisciplina e dos diferentes níveis que esta pode assumir.

Notas

- 1 Embora numa outra perspectiva de análise, os estudos realizados por Morais e Antunes (1993) e Antunes (1999) já haviam utilizado os conceitos de orientação específica de codificação e de disposições sócio-afectivas para investigar a aquisição do texto regulador em contextos de aprendizagem científica. Antunes (1999) desenvolveu também uma análise sobre a distinção feita, pelos alunos, entre poder e controlo nas relações professor/aluno em contextos de sala de aula.
2. Em termos globais, a prática da professora da turma Y aproximava-se das modalidades de prática que estudos anteriores (e.g. Rocha & Morais, 2000; Pires, Morais & Neves, 2004) têm revelado ser favoráveis à aprendizagem cognitiva e

sócio-afectiva de todos os alunos. Essa prática era, entre outros aspectos, caracterizada por enquadramentos fracos ao nível da ritmagem (dando aos alunos maior tempo de aprendizagem) e das regras hierárquicas (através de uma relação de comunicação de natureza inter-pessoal) e por enquadramentos fortes ao nível dos critérios de avaliação (através de uma explicitação clara dos textos considerados legítimos nos contextos instrucional e regulador da prática pedagógica).

3. Os instrumentos de caracterização da prática pedagógica foram adaptados de instrumentos utilizados em investigações anteriores (ver, por exemplo, Moraes & Neves, 2003) e podem ser consultados em Silva (2002).
4. O questionário e o guião da entrevista podem ser consultados em Silva (2002).
5. Em anexo apresenta-se, a título ilustrativo, extractos do questionário.

Agradecimento

As autoras agradecem à editora Lawrence Erlbaum Associates a autorização dada para usar, neste artigo, texto do artigo *Power and control in the classrooms: understanding students disruptive behaviours*, a ser publicado em 2007 na revista *Pedagogies*.

Referências

- AMADO, João da Silva (1998). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 11, n.º 2, pp. 35-55.
- AMADO, João da Silva (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, João da Silva (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- ANTUNES, Helena (1999). *Contexto regulador e ensino das ciências: Um estudo com crianças dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Doutoramento em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *Class, codes and control: Vol. IV, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- BERNSTEIN, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research critique* (edição revista). Oxford: Rowman & Littlefield.
- CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- DELAMONT, Sara (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DURKHEIM, Emile (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.
- ESTRELA, Maria Teresa (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

- MAGALHÃES, Olga Maria (1992). *Verso e reverso: Os alunos, os professores e a indisciplina*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- MORAIS, Ana Maria & ANTUNES, Helena (1993). Regras de reconhecimento e de realização na aquisição do texto regulador da sala de aula. In A. M. Morais *et al*, *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. II, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 279-315.
- MORAIS, Ana Maria & NEVES, Isabel Pestana (2003). Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, vol. 19, pp. 49-87.
- NEVES, Isabel Pestana & MORAIS, Ana Maria (1993). Teorias de instrução no contexto de socialização familiar e na influência no aproveitamento escolar. In A. M. Morais *et al*, *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. II, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 467-504.
- PIRES, Delmina; MORAIS, Ana Maria & NEVES, Isabel Pestana (2004). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. *Revista de Educação*, vol. XII, n.º 2, pp. 119-132.
- ROCHA, Maria do Carmo & MORAIS, Ana Maria (2000). Desenvolver competências sociais nos primeiros anos da escola: Uma inovação possível. In A. M. Morais, I. P. Neves *et al*, *Estudos para uma sociologia da aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 503-527.
- SILVA, Carlos Fernandes; NOSSA, Paulo Nuno & SILVÉRIO, Jorge Manuel (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental aplicada*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SILVA, Preciosa (2002). *(In)disciplina e prática pedagógica. Um estudo sociológico no contexto da aula de ciências*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- SILVA, Preciosa & NEVES, Isabel Pestana (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interação pedagógica. *Revista de Educação*, vol. XII, n.º 2, pp. 37-57.
- WOODS, Peter (1987). Social interaction in the classroom: The pupils perspective. In E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (eds.), *Learning and Instruction: European Research in an International Context: Vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.

UNDERSTANDING DISRUPTIVE BEHAVIOURS IN THE CLASSROOM: AN ANALYSIS OF CONTROL AND POWER RELATIONS

Abstract

The study is part of a broader research which intended at understanding the relation between students' disruptive behaviours and teachers' pedagogic practices and finding out reasons underlying that relation. Theoretically it is based on Bernstein's theory of pedagogic discourse. The study is centred on four students, from two science classes of the 6th year of schooling (ages 11-12), who had showed distinct behaviours. It addresses the following objectives: (1) analyse students' behaviours in terms of the interaction between their socio-affective dispositions and their specific coding orientation for power and control relations that characterise the regulative context of teachers' pedagogic practices; (2) analyse the extent to which specificities of the interaction may explain different levels of disruptive behaviours. The study suggests that disruptive behaviours in the classroom are the result of the interaction between students' socio-affective dispositions to teachers' pedagogic practices and their specific coding orientation to control relations that characterise the regulative context of those practices. It also suggests that distinct specific coding orientations to power relations between teacher and students may explain distinct levels of disruptive behaviours.

Keywords

Disruptive behaviours; Specific coding orientation; Socio-affective dispositions; Power relations; Control relations; Pedagogic practice

COMPRENDRE L'(IN)DISCIPLINE DANS LA SALLE DE CLASSE: UNE ANALYSE DES RELATIONS DE CONTRÔLE ET DE POUVOIR

Résumé

L'étude fait partie d'une investigation plus large qui essaie de comprendre la relation entre les comportements d'(in)discipline et les pratiques pédagogiques des professeurs et exploite les raisons sous-jacents à cette relation. Théoriquement, l'investigation se fonde dans le modèle du discours pédagogique de Bernstein. L'étude se centre en quatre situations d'élèves, de deux classes de Sciences Naturelles de la sixième année de scolarité et a comme objectives: (1) analyser des comportements d'(in)discipline en fonction de l'interaction entre les dispositions socio-affectives et l'orientation spécifique de codification des élèves pour les relations de contrôle et de pouvoir qui caractérisent le contexte régulateur des pratiques pédagogiques des professeurs; et (2) évaluer dans quelle mesure cette interaction permet l'explication de différents niveaux d'indiscipline. Les résultats nous font voir que les comportements d'indiscipline dans la salle de classe sont le résultat de l'interaction entre les dispositions socio-affectives des élèves envers les pratiques des professeurs et leur orientation spécifique de codification pour les relations de contrôle qui caractérisent le contexte régulateur de ces pratiques. Ils montrent, aussi, que les orientations spécifiques de codification différentes pour les relations de pouvoir professeur/élève, peuvent expliquer différents niveaux d'indiscipline.

Mots-clé

(In)discipline; Orientation Spécifique de Codification; Dispositions Socio-Affectives; Relations de Contrôle; Relations de Pouvoir; Pratique Pédagogique

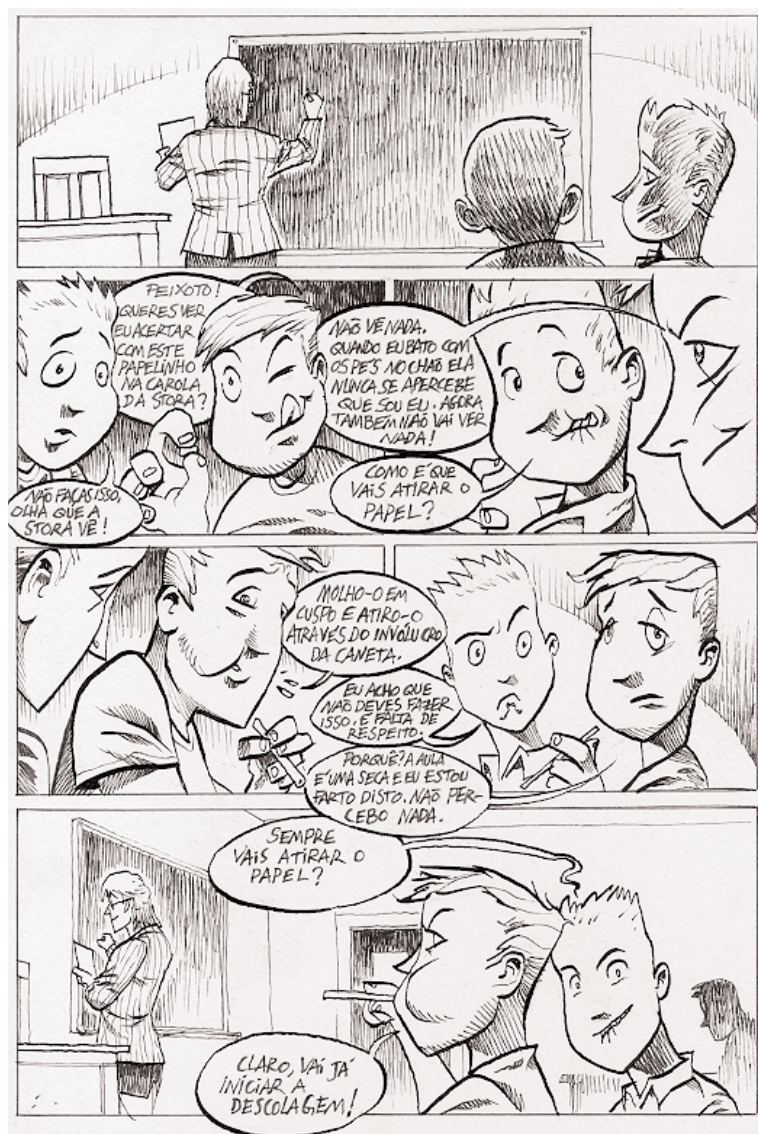
Recebido em Outubro/2005

Aceite para publicação em Junho/2006

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Isabel Pestana Neves, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Edifício C6 - 1º piso, Campo Grande, 1749-016 Lisboa, Portugal. e-mail: imneves@fc.ul.pt

Anexo 1

Parte 1, Cena 2



Parte 1, Cena 2

1 - Por que razão o Zé Gato está a ser indisciplinado?

Coloca uma cruz (x) nas situações que considerares de indisciplina (podes assinalar mais do que uma frase).

- 1 - Porque como não passa para o caderno o que está no quadro, não está a ser responsável. [Responsabilidade] ☐
- 2 - Porque ao atirar papelinhos à professora, não está a respeitar a professora. [Respeito pelo professor] ☐
- 3 - Porque como está sem atenção às explicações da professora, não respeita as regras da turma. [Respeito pelas regras] ☐
- 4 - Porque ao distrair os colegas com a sua brincadeira, não está a respeitar os colegas. [Respeito pelos colegas] ☐

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de realização passiva para a prática reguladora das professoras

2- Se indicaste mais do que uma frase anteriormente, coloca-as por ordem de importância (da mais importante para a menos importante), utilizando para isso os números atribuídos a cada frase.

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de realização passiva para a prática reguladora das professoras

3- Se a tua professora de Ciências se tivesse apercebido do que se passou, o que é que ela teria dito ao Zé Gato?

Coloca uma cruz (x) na resposta que indica melhor a reacção da tua professora.

- A - Zé, o melhor é dares-me o invólucro dessa caneta, porque assim estás a distrair-te e não prestas atenção à aula. [Controlo pessoal] ☐
- B - Zé, vais acabar com essa brincadeira, porque as regras da turma são para cumprir. [Controlo posicional] ☐

C - Zé, isso é uma falta de respeito para comigo e para com os teus colegas, porque estás a prejudicar o nosso trabalho. [Controlo pessoal, com explicitação] ☐

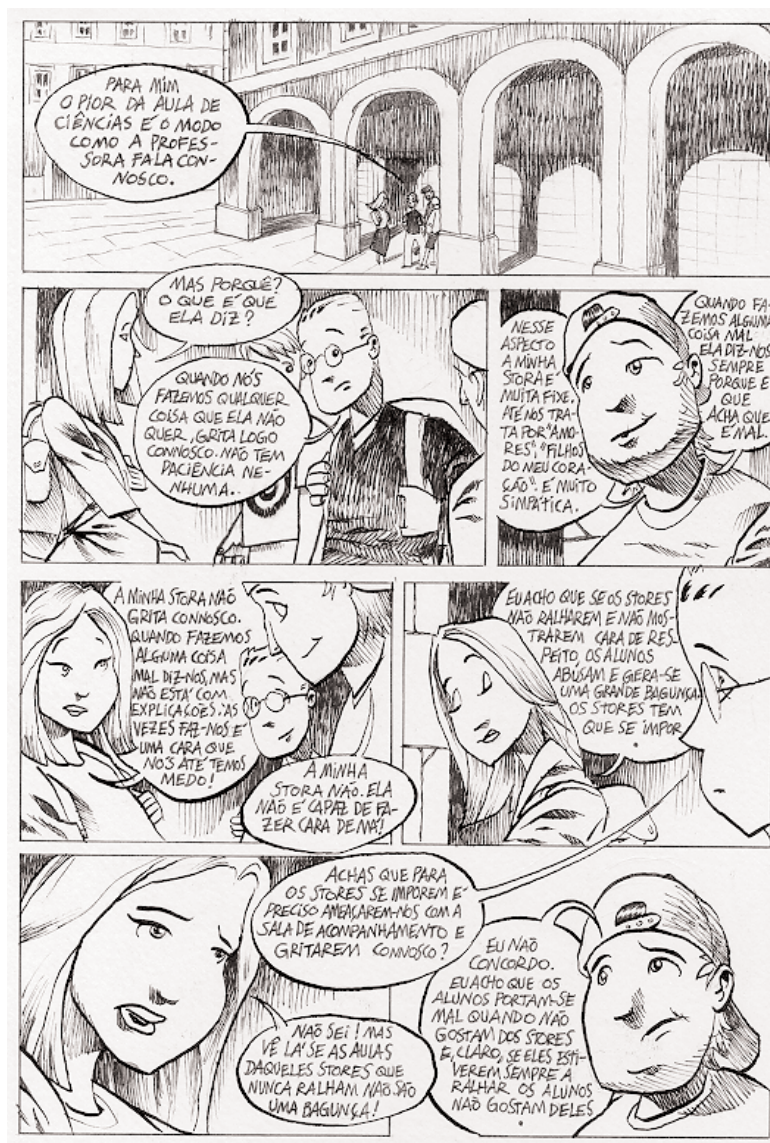
D - Pára imediatamente com isso e guarda o invólucro da caneta. [Controlo imperativo] ☐

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do contexto regulador da prática pedagógica da professora

4 - Indica qual das reacções – A, B, C e D – achas que é mais adequada para levar o Zé Gato a melhorar o seu comportamento?

Objectivo: Conhecer a concepção dos alunos acerca da modalidade de prática pedagógica mais propícia a um clima de disciplina

Parte 2, Cena 1



Parte 2, Cena 1

1 - Achas que a tua prof. de Ciências tem uma actuação mais parecida com a professora da Marta [E+], com a professora do Pedro [E++] ou com a professora do André [E-]? Porquê?

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do contexto regulador da prática pedagógica das professoras

2 - Se pudesses escolher gostavas que a tua professora de Ciências da Natureza fosse como a da Marta [E+], como a do Pedro [E++], ou como a do André [E-]? Porquê?

Objectivo: Conhecer as disposições sócio-afectivas (gosto) para o contexto regulador da prática pedagógica das professoras

3 - Com qual das professoras – do Pedro [E++], da Marta [E+] ou do André [E-] – é que achas que os alunos da tua turma teriam pior comportamento? Porquê?

Objectivo: Conhecer a concepção dos alunos acerca da modalidade de prática pedagógica mais propícia a um clima de indisciplina

4 - Com qual das professoras – do Pedro [E++], da Marta [E+] ou do André [E-] – é que achas que os alunos da tua turma teriam melhor comportamento? Porquê?

Objectivo: Conhecer a concepção dos alunos acerca da modalidade de prática pedagógica mais propícia a um clima de disciplina